

Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos na Escola Municipal José Duarte de Azevedo: discurso e prática dos professores

Aldeci da Silva Dias¹

¹ Mestre pelo Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá, Pedagogo (Especialização em Orientação Educacional); Bacharel e Licenciado em História (Especialização História do Amapá e Metodologia do Ensino de História) e Bacharel em Direito (Especialização em Direito Ambiental e Direito Processual Civil), Brasil. E-mail: aldeci-dias@hotmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é proporcionar elementos para uma discussão teórica e metodológica sobre a avaliação da aprendizagem escolar, em que o foco é ampliar a discussão com observações na fala dos professores e sua práxis pedagógica. Trata-se de uma questão polêmica, uma vez que se busca compreender como tem sido o discurso e as práticas dos professores da EJA quando avaliam o aprendizado dos alunos. As assertivas dos diferentes atores denotam uma compreensão crítica sobre o assunto, mas que não podem ir muito além daquilo que a sistemática de avaliação prevê. A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal José Duarte de Azevedo com Professores da EJA de 5ª a 8ª série. A abordagem do estudo foi fundamentada na pesquisa qualitativa em que se buscou a compreensão interpretativa do objeto com análise na aplicação de questionário, e de observações com registros em Diário de Bordo. O método de abordagem do tema, foi possível a partir do método dedutivo e dialético. Conclui-se que a questão fundamental não é o quantitativo no ato de avaliar, mas sobretudo o aspecto qualitativo das informações contidas durante este processo, onde verifica-se um paradoxo ao compreendê-la como inevitável.

Palavras-chaves: Fala, alunos, sistemática, notas, aprovação, reprovação

Learning assessment in education of youth and adults in Escola Municipal José Azevedo Duarte: speech and practice of teachers

ABSTRACT: The aim of this work is to provide elements for a theoretical and methodological discussion on the evaluation of school education, where the focus is to expand the discussion with remarks in the speech of teachers and their pedagogical praxis. This is a contentious issue, as it seeks to understand as has been the theory and practice of adult education teachers when assessing student learning. The statements of the different actors denote a critical understanding on the subject, but they can not go far beyond what the evaluation system provides. The field research was conducted at the Municipal School José Duarte de Azevedo with EJA Teachers from 5th to 8th grade. The approach of the study was based on qualitative research in which they sought the interpretive understanding of object analysis in questionnaires, and observations with records in Diary. The theme of the method of approach, it was possible from the deductive and dialectical method. It follows that the fundamental issue is not the

amount in the act of evaluating, but especially the qualitative aspect of the information contained in this process, where there is a paradox to understand it as inevitable.

Keywords: Speech, students, systematic, notes, approval, disapproval

1 INTRODUÇÃO

Avaliação ao longo do tempo tem se constituído num dos aspectos mais problemáticos da prática pedagógica. Professores, pesquisadores, têm efetuado vários estudos no sentido de constatarem as causas que levam ao alto índice de evasão e repetência escolar. São muitas as causas e entre estas, está a avaliação, porque é através desta que ocorre a aprovação ou reprovação.

O processo de avaliação, na realidade, é indispensável na prática pedagógica. Se os educadores a utilizam adequadamente tornar-se-á um dos recursos mais importante no processo ensino-aprendizagem por possibilitar ao professor reformular, prosseguir ou até mesmo cancelar seu planejamento e consequentemente transformar sua prática pedagógica.

No entanto, se observa que a maioria dos professores não exerce, de fato, o papel que se atribui à avaliação, trazendo assim, consequências graves para a educação. Muitos fatores contribuem para que o professor utilize a avaliação de forma inadequada, como por exemplo, o currículo escolar que se preocupa com o acúmulo de conhecimento, não levando em consideração o processo amplo da educação; a má formação do professor é outro fato, pois a falta de conhecimento deste sobre o que seja avaliação dificulta e prejudica esse ato, que em decorrência de não saber o que é avaliação, não utiliza critérios para realizá-la e quando os usa, são arbitrários e inadequados.

Assim torna-se oportuno indagar: Como tem sido o discurso e as práticas dos professores da EJA quando avaliam o aprendizado dos alunos? Essa inquietação perpassa o universo de uma revisão do arcabouço teórico acerca da forma de avaliar com objetivos claramente definidos, o que pode ser levantada a partir da revisão do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Diante dessa atitude, o professor atribui conceitos em cima de valores (natos) e não leva em consideração a cultura dos alunos, em especial dos provenientes das classes populares, notadamente os da Educação de Jovens e Adultos, voltando-se a valorizar mais a cultura dominante. Assim, a avaliação torna-se instrumento para conseguir disciplinar a sala de aula, a ordem, confirmação do autoritarismo do professor, deixando dessa forma, de ter a sua função principal que é diagnosticar a aprendizagem.

Outro aspecto do problema avaliativo que ocorre na Educação de Jovens e Adultos é a adequação da forma de avaliar para esta clientela. Posto que se trata de alunos com uma tipicidade diferente do regular.

O que deveria ser feito após uma avaliação, seria detectar as possíveis falhas do processo ensino-aprendizagem a fim de retomá-los, buscando novas alternativas para melhorá-lo. No entanto o que acontece é que o professor não dá muita importância para os resultados obtidos pelos alunos, o que importa é dar os conteúdos que posteriormente serão cobrados e atribuídos “notas”. E, nesse caso, a avaliação tem a

função de cumprir uma formalidade legal, não existindo assim, a função pedagógica.

É hora de aprofundar a discussão sobre o processo avaliativo, em que o resultado final sempre fica circunscrito na aprovação e reprovação. A partir daí, então poder-se-ia desvelar os preconceitos ou a forma dominadora que o professor exerce no ato de avaliar. É claro que o professor é apoiado socialmente nesta dominação. Posto que seu ofício tem a legitimidade do Estado, em função da sua formação e dos aspectos jurídicos no ato da posse.

A escola campo para o desenvolvimento da pesquisa, por amostragem, foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Duarte de Azevedo que atende a EJA desde a Alfabetização até a 4ª Etapa ¹, e que atualmente, encontra-se em fase de (re) organização de seu currículo. Nesse sentido o momento era favorável para que os professores (as) fossem instados a falar sobre a forma de avaliar os alunos. As perguntas foram elaboradas com o intuito de motivá-los a definir o que entendem por avaliação, e de que maneira poderia ser mais bem trabalhada.

A Escola se insere nessa discussão, a partir do momento que se inicia a discussão sobre novas formas de avaliar, pautando elementos que identifique o discurso dos docentes e suas práticas em sala de aula. Daí a importância de fazer análise do discurso dos professores (as), uma vez que sabem da dificuldade em se avaliar, mas ao mesmo tempo não identificam formas alternativas de se realizar uma avaliação mais “justa”.

Nesse sentido, o cenário que se apresenta é desafiador, uma vez que o ato de avali-

ar pressupõe aspectos políticos e ideológicos, e que estarão entrelaçados com o conceito de avaliação, a filosofia que norteia a prática avaliativa, as funções e modalidades da avaliação, instrumento de avaliação, histórico e avaliação na Educação de Jovens e Adultos.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Dentro da concepção de um trabalho que possa estabelecer o significado do discurso dos atores sociais, a pesquisa bibliográfica foi pensada a partir das discussões de [Bloom \(1983\)](#); [Candau \(2001\)](#); [Demo \(2000\)](#); [Diniz \(2001\)](#); [Luckesi \(1988; 2011\)](#); [Hoffmann \(2003; 2005\)](#) entre outros, possibilitando, assim, um conhecimento teórico mais amplo possível que serviria como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvessem a prática educativa de professores na educação de jovens e adultos.

O desenvolvimento da pesquisa consistiu na leitura de autores que desenvolvem pesquisas que perpassam a temática em estudo, a fim de embasar teoricamente toda a pesquisa. Assim, a observação direta é importante na medida que procurasse verificar as práticas dos Professores (as) na relação com seu público, os alunos. Além de permitir refletir que a forma mais evidente de se definir avaliação, dentro de uma visão justa, está relacionada com a crença de se estar fazendo o certo.

Na pesquisa empírica (campo) foram aplicados questionários aos professores com questões abertas. Essa modalidade de pesquisa permite analisar o curso dos atores que se constituem de dados ricos e que revelam a forma de perceber a avaliação da aprendizagem. Para se garantir confiabili-

¹ O que corresponde a 7ª e 8ª série

dade dos resultados, julgou-se importante a realização de um instrumento de registro das observações através de diário de bordo, onde foram realizadas anotações consideradas importantes.

A pesquisa foi realizada por amostragem com professores da Escola Municipal de Ensino José Duarte de Azevedo no ano de 2013. Esta escola está localizada no Bairro Pacoval na Rua São Paulo, município de Macapá-AP, atendendo alunos do Ensino Fundamental do 1º segmento (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens adultos do 1º e 2º segmento (1ª a 4ª e 5ª a 8ª). Atualmente o currículo da EJA está passando por reformulação com o objetivo de atender a adequação da mudança da série para ano, como determina a legislação.

O questionário foi aplicado para os professores das 3ª e 4ª etapas, respectivamente 5ª e 6ª e 7ª e 8ª de diferentes componentes curriculares (matemática, ciências, geografia, história, língua portuguesa). Após a coleta dos dados, realizou-se a organização e análise do material coletado, seguindo-se a interpretação dos resultados.

A análise de discurso em [Foucault \(1986\)](#) foi julgada importante uma vez que se propõe estabelecer uma investigação sobre a concepção que se tem do ato de avaliar, defrontando-se quase sempre com o “oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações” ([FOUCAULT, 1986, p. 34](#)), escondidos nos discursos, não imediatamente visíveis.

3 DISCUSSÃO TEÓRICA

Quando se discute avaliação escolar, o que realmente deve estar em jogo, é a prática escolar como um todo sem perder de

vista o constitutivo da avaliação: a tomada de posição, uma vez que a avaliação pressupõe revisão da prática pedagógica docente. Sem esse caráter a avaliação não tem sentido de ser.

Outro aspecto do problema avaliativo que ocorre na Educação de Jovens e Adultos é a inadequação da forma de avaliar para essa clientela, posto que são alunos com uma tipicidade diferente do aluno regular.

São questões que se impõem na exata medida que se procura revelar as incongruências contidas nos discursos e práticas dos professores no ato de avaliar. Isso porque julgar e classificar pessoas são práticas que fazem parte desde a infância, e à medida que a idade avança, se crê saber com objetividade, baseadas simultaneamente na experiência e na intuição e, talvez, nos conhecimentos científicos acumulados.

A seguir o estudo se desdobrará em tópicos que foram pensados de forma didática com objetivo de sistematizar melhor o debate, procurando incluir questões de natureza: epistemológica, filosófica, e axiológica, e que de certa forma estão presentes nos discursos dos professores da EJA da Escola Municipal José Duarte de Azevedo.

3.1 Conceito de avaliação: um enfoque crítico

A avaliação escolar até um passado recente, também, se realizava constantemente alicerçado no senso comum e na tradição escolar, sem, no entanto, se distinguir do próprio ato de ensinar/educar. Os critérios de avaliação, determinados pelos valores fundamentais instituídos e mantidos por cada formação social, variavam profundamente no espaço e no tempo. Assim, por

exemplo, os espartanos avaliavam as novas gerações segundo os valores da cultura e desenvolvimento físico, enquanto os atenienses atentavam acima de tudo para as qualidades, intelectuais e morais do indivíduo (HOFFMANN, 2003).

Para Candau (2001), na década de 30-40, a avaliação se limitava apenas a sua função classificatória realizada no final de uma unidade, curso ou programa e que resultava em nota ou conceito. Sem dúvida, esta prática, reflete a filosofia da reprodução, na medida em que oferece uma educação fundamentada em valores e padrões na classe média, excluindo as crianças das camadas populares de terem acesso ao conhecimento acumulado pela sociedade.

O termo avaliação tem sido utilizado com diferentes significados, por professores, que o confundem na sua prática com o conceito de medida. Mas o que significa cada um desses conceitos, e qual a implicação da falta de clareza dos mesmos para a prática avaliativa do professor?

Medir é uma forma de comparar grandezas tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido, como por exemplo, o “metro”. No processo ensino-aprendizagem, medir significa a descrição quantitativa do grau em que o aluno dominou determinados conteúdos, e não se limitando a uma coleta de informações do comportamento do educando e sua ordenação em termos numéricos, quantitativos, ou seja, a medida padrão para a aprendizagem é o “número de acertos” (BLOOM, 1983).

A avaliação constitui-se num processo mais amplo que a medida e implica na interpretação dos dados fornecidos pela me-

didá, envolvendo um julgamento de valor sobre os mesmos.

Uma das definições mais comuns e significativas que subsidia o aspecto acima levantado é a formulada por Luckesi (1988) de que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

Analisando cada um dos elementos, verifica-se que em primeiro lugar entende-se por juízo de valor, uma afirmação ou negação qualitativa sobre um determinado objeto, tendo como base critérios pré-estabelecidos. Em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade relacionados com os objetivos que se quer alcançar. E por último, a avaliação exige uma tomada de decisão sobre o objeto avaliado, ou seja, que pode conduzir para a classificação ou enquadramento do aluno em escalas numéricas ou determinados padrões estabelecidos como definitivos (LUCKESI, 2011).

Então, a partir dessa compreensão didática, segundo Luckesi (2011), poder-se-ia atribuir algumas características que a avaliação deve assumir orientada por esta nova concepção teórica de mundo e de educação:

- 1) Deve ser realizada de acordo com objetivos claramente definidos;
- 2) Tem finalidade de detectar as dificuldades e assimilação de conhecimento procurando supera-las, fazendo com que esta transmissão resulte num domínio efetivo dos conteúdos e habilidades por parte dos alunos;
- 3) Serve para verificar até que ponto o ensino tem alcançado aos objetivos pretendidos.

Nesse sentido, tem-se a compreensão de

que avaliação deve ser um processo sistemático, sempre estabelecendo o critério e/ou padrão de domínio que se espera do aluno; deve ser contínua, realizada, não só no final de bimestre, de semestre ou de ano, mas, ao longo de todo um processo integral, ou seja, deve abranger todos os domínios do comportamento do aluno: cognitivo, afetivo e psicomotor, e não apenas a quantidade de conhecimentos retidos, mas os interesses, as opiniões e habilidades dos alunos.

Segundo [Luckesi \(1988\)](#) pode-se citar três modalidades de avaliação, que na prática, devem estar interrelacionadas entre si: somativa, formativa e diagnóstica.

1) A avaliação somativa é aquela que ocorre no final de um curso, de um bimestre ou semestre, isto é, após um determinado período de tempo, com a finalidade de classificar os alunos segundo os níveis de aproveitamento, cujos resultados são expressos em notas e conceitos.

2) A avaliação formativa ocorre durante o processo ensino-aprendizagem, para verificar o grau de domínio de aprendizagem. A avaliação formativa desempenha papel importante, uma vez que associada a diagnóstica, revela-se um instrumento de aprimoramento de critérios qualitativos que não estão diretamente associadas ao conteúdo sistematizado.

3) A avaliação Diagnóstica é utilizada com dois objetivos: detectar o nível em que se encontram os alunos no início do processo, com relação a habilidades, experiências acumuladas e outros conhecimentos, bem como, detectar as causas de suas dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação diagnóstica serve de instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno,

tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem.

As diferentes formas de avaliar sempre estarão vinculadas a uma postura política do professor. Política porque determina a uma forma de perceber a avaliação, o que acarreta, também, a uma concepção de escola/sociedade/homem/mulher.

3.2 A prática da avaliação e da filosofia que a norteia

A avaliação educacional, e em geral a avaliação, não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico do mundo e da educação, traduzido em uma prática pedagógica, ou seja, a uma prática educativa não neutra, mas fundamentada por uma concepção de mundo e de educação, de quem a executa, e que determina dois tipos de prática pedagógica: uma voltada para a reprodução e conservação da sociedade e automaticamente a domesticação dos alunos; e outra, para as perspectivas de transformação social ([LUCKESI, 1988](#)).

No primeiro caso, a avaliação assume a função classificatória, constituindo-se num instrumento autoritário, que impede o processo de crescimento intelectual do aluno, na medida em que o professor tem o poder de classificar os alunos de forma arbitrária e definitiva por meio de conceito ou nota que atribui, baseando-se em critérios mal definidos e arbitrários. É o caso do professor que facilita a aprovação do aluno, baixando o nível de exigência do conhecimento e habilidades, ou do professor que utiliza os testes surpresas com o grau de dificuldades superior ao nível da turma, com o objetivo de prejudicar os alunos considerados indis-

ciplinados.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e formador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento de ação de crescimento para a autonomia do crescimento para a competência etc, como diagnóstico, ela será um momento dialético do senso de estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está coloca como ponto a ser atingido a frente ([LUCKESI, 1988, p. 72](#))

Já no contexto de uma pedagogia voltada para a transformação, a avaliação assume a função diagnóstica e deve ser um instrumento dialético de avanço, possibilitando aos educandos acesso ao saber e à competência, além do crescimento para a autonomia necessária à vivência de uma relação de reciprocidade e não de subordinação de uns sobre os outros – característica própria de uma pedagogia conservadora. A opção do educador por uma pedagogia que traduz o modelo de sociedade voltada para a sua transformação deve romper com uma prática avaliativa autoritária, que serve como mecanismo para reproduzir e conservar a sociedade ([LUCKESI, 1988](#)).

Ao assumir esta posição, cabe ao professor, comprometer-se politicamente com as camadas populares, já que é a grande maioria que não tem acesso aos bens econômicos e educacionais, através da “instrumentalização teórica” de conscientização e organização política do educando que possibilite a reivindicação de seus direitos em nível de igualdade com a classe dominante.

Logo, é preciso compreender que a práti-

ca da avaliação está inserida num contexto mais amplo com evidências ideológicas e políticas, por isso, o professor deve fazer uma opção clara e objetiva sobre a filosofia norteadora da sua prática pedagógica, em nível de planejamento, execução e avaliação. É preciso ter consciência clara de qual tipo de aluno que se deseja formar: críticos, criativos, capazes de analisar a realidade, e buscar soluções para os problemas dessa realidade, ou formar alunos passivos, meros repetidores de conhecimentos.

É importante ressaltar que a falta de clareza e/ou definição do conceito de avaliação, traz várias implicações para a compreensão da avaliação. O que se observa na realidade, é que o objetivo da avaliação na prática pedagógica da maioria dos professores, é simplesmente cumprir uma exigência legal, de atribuir ao aluno, a cada bimestre, determinado conceito ou nota, que definirá sua aprovação ou reprovação ao final de um ano letivo.

3.3 Funções e modalidades da avaliação

Antes de falar sobre este item, é importante comentar alguns princípios básicos que devem orientar o processo de avaliação. Já foi dito, em tópico anterior, que a avaliação só terá sentido se os objetivos estiverem claramente definidos, nesse caso, a avaliação é funcional, pois é feita em função de objetivos.

A avaliação deve ser um processo sistemático, sempre estabelecendo o critério e/ou padrão de domínio que se espera do aluno; deve ser contínua, realizada, não só no final de bimestre, de semestre ou de ano, mas, ao longo de todo um processo integral, ou seja, deve abranger todos os domínios do comportamento do aluno:

cognitivo, afetivo e psicomotor, e não apenas a quantidade de conhecimentos retidos, mas os interesses, as opiniões e habilidades dos alunos ([BLOOM, 1983](#)).

Assim, acredita-se que a opção seja por uma abordagem transformadora de educação, exigida do professor, além dos princípios básicos comentados anteriormente, e da competência técnica para escolher e elaborar seus instrumentos de avaliação.

É frequente se observar na prática avaliativa, de muitos professores a escolha de testes como instrumento de avaliação predominante, onde na maioria das vezes contém questões rotineiras, que exigem do aluno simplesmente a memorização dos conteúdos, deixando em segundo plano os objetivos previstos.

É bastante comum, por exemplo, ver-se em provas questões do tipo: “dê o plural”, “dê o feminino”, “separe em sílabas”, inteiramente desligadas de um contexto capaz de ser problematizado. Muitas vezes os exercícios sobre textos propõem perguntas cujas respostas não exigem mais do que copiar uma palavra do próprio texto, para completar uma frase idêntica ao mesmo. Na matemática, também são comuns as clássicas “continhas” precedidas da instrução: “arme” e “efetue”. Muitos problemas matemáticos são quase idênticos aos dados em classe e aluno já está quase que treinado para resolvê-los, não se solicitando nenhuma forma mais elevada de pensamento. Com este panorama estamos avaliando apenas se nossos alunos são bons repetidores, mas nunca se são críticos ou criadores. ([CANDAU, 2001, p. 41](#))

Existem instrumentos adequados para cada tipo de objetivo que se deseja alcançar

e compete ao professor utilizar instrumentos e técnicas variadas que sejam práticas com relação a sua elaboração, e que atendam às diversas situações.

No caso dos testes, existem determinados objetivos que podem ser verificados em questões objetivas ou subjetivas, não havendo nenhuma relação de superioridades desta sobre aquela, isso no entendimento de alguns educadores. Desta forma, as questões de múltipla escolha, testes para completar; itens para relacionar, são importantes para avaliar certos objetivos que seriam difíceis de avaliar de outra forma, o mesmo acontece com os objetivos de expressão do pensamento lógico do aluno, que são avaliados através de redações ou outros similares.

É muito importante que o professor ao elaborar os seus instrumentos possibilite a avaliação de objetivos mais elevados reduzindo ao máximo as categorias de níveis mais baixo que apenas exigem repetição de fatos e informações, e procure atingir gradativamente as formas mais elevadas e complexas sínteses ([HOFFMANN, 2003](#)).

Também é importante mencionar que as diversas categorias de testes identificam a postura política pedagógica da escola e do professor no tocante ao ato de avaliar, pois se revelam posturas mais exigentes durante a elaboração dos testes, e outras nem tanto.

Para [Hoffmann \(2003\)](#), as questões objetivas, por exemplo, podem possibilitar ao aluno respostas curtas ou selecionar algumas dentro daquilo que o professor está querendo que o aluno diga.

Questões de completar ensinam ao aluno questões fechadas, pois não proporciona “fugir” de uma determinada chave de palavra. Neste tipo de questão se dá maior ên-

fase para a memorização, tornando-se difícil se medir o processo de nível mais alto como o pensamento e o raciocínio.

As questões falso-verdadeiro (certo-errado) estão no rol das mais difíceis de serem elaboradas, pelo fato de que não possibilita ao aluno refletir sobre um conceito ou um enunciado que o leve a discordar ou não sobre a afirmação. A resposta já está dada, basta apenas encontrá-la.

Questões de associação se inserem em questões de múltipla escolha. Uma das vantagens da associação é que é reduzida a possibilidade do aluno acertar as respostas sem ter um conhecimento do assunto, no entanto, apresentam limitações com relação a listas de respostas que podem ser dadas, nomes, afirmação de outros.

Questões de múltiplas escolhas se apresentam como um recurso que se circunscreve com uma premissa de uma dada situação, mas pode servir de “armadilhas” quando o aplicador não estiver bem intencionado.

Já nas questões subjetivas, o aluno expressa sua própria resposta, seu pensamento, “em vez de selecioná-la entre várias alternativas, como ocorre com questões de múltipla escolha” (LUCKESI, 2011, p. 81).

As diferentes formas de elaborar as questões na avaliação denotam o grau de compromisso que o professor tem com a sua práxis pedagógica. Questões que levem só a memorização não privilegia a compreensão, tem-se observado nas avaliações que são conferidas aos alunos da EJA, o que poderá contribuir para as evasões dessa clientela.

buscam definir avaliação utilizando-se, termos tais como: “diagnóstico”, “sondagem” e “verificação”. Entretanto, todos redimensionam a aplicabilidade do teste na “verificação” da aprendizagem do aluno. “É diagnosticar se um determinado assunto foi entendido ou aprendido, para poder passar em frente. É sondar algum conhecimento ou não” (Professor da 3ª etapa/2014²).

É importante dizer que os professores em seus discursos procuram definir avaliação dentro de termos técnicos. Contudo, vale lembrar que há uma intencionalidade em direcionar para o aspecto cognitivo, tirando o constitutivo da avaliação, o diagnóstico como tomada de decisão.

Nesse sentido, o discurso assume um papel importante, pois se refere a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, “quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos” (FOUCAULT 1986, p. 53), não imediatamente visíveis. Assim, o discurso dos professores nem sempre veiculam aquilo que realmente acontece no contexto escolar, onde parece haver distorções.

Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a coisas, existem para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. Logo, “as regras de formação dos conceitos, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos, pelo contrário, elas

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em sua grande maioria os professores

² Na Educação de Jovens e Adultos corresponde a antiga 5ª e 6ª série do Ensino Regular

estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo” (FOUCAULT, 1986, p. 70).

Para Foucault (1986, p. 65) tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Dessa forma o poder se manifestaria nas seguintes dimensões:

Quadro 1 - Pontos de análise das relações de poder

PONTOS DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
1. O sistema de diferenciações	Diferenças jurídicas ou tradicionais de estatuto e de privilégio; diferenças econômicas na apropriação das riquezas e dos bens; diferenças de lugar nos processos de produção; diferenças linguísticas ou culturais; diferenças na habilidade e nas competências, etc.
2. O tipo de objetivos	Objetivos perseguidos por aqueles que agem sobre a ação dos outros, tais como manutenção de privilégios, acúmulo de lucros, operacionalidade da autoridade estatutária, exercício de uma função ou profissão.
3. As modalidades instrumentais	Exercício do poder pela ameaça das armas, por efeitos da palavra, disparidades econômicas, mecanismos mais ou menos complexos de controle, sistemas de vigilância, regras explícitas ou não, permanentes ou modificáveis, com ou sem dispositivos materiais, etc.
4. As formas de institucionalização	Podem misturar dispositivos tradicionais, estruturas jurídicas, fenômenos de hábito ou de moda (p.e. instituições

	familiares); podem ter aparência de um dispositivo fechado sobre si mesmo com seus lugares específicos, regulamentos próprios, estruturas hierárquicas e relativa autonomia funcional (p.e. instituições militares); podem formar sistemas muito complexos, dotados de aparelhos múltiplos (p.e. o Estado).
5. Os graus de racionalização	Em função da eficácia dos instrumentos e da certeza do resultado (maior ou menor refinamento tecnológico no exercício do poder); ou em função do custo eventual (custo econômico dos meios utilizados ou do custo em termos de reação constituído pelas resistências encontradas).

Fonte: Elaborado a partir de Foucault (1986, p. 78-79).

Na compreensão do quadro se verifica que as relações de poder estão hierarquizadas de acordo com o grau de complexidade de cada sociedade, com suas diferentes formas de organização. A essa “lógica” de organização, as relações de poder se intensificam com o uso da coerção (força) e pela sutileza (ideologia).

Já para Bourdieu (2001) as relações de poder nas instituições estão mediadas pelo poder simbólico, mediante o qual, as classes dominantes (ou campos dominantes) são beneficiárias de um capital simbólico, disseminado e reproduzido por meio de instituições e práticas sociais, que lhes possibilita exercer o poder. Para o autor, esses símbolos são instrumentos por excelência da integração social e tornam possível se obter o consenso acerca do sentido do mundo social o qual contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem soci-

al dominante. O poder simbólico consiste, então, “(...) nesse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” ([BOURDIEU, 2001, p. 7-8](#)).

Nessa linha de raciocínio, na análise do discurso de Foucault (1986), a avaliação representa o poder que tem o professor ao avaliar e classificar, pois denota uma condição de controle sobre os alunos, uma vez que ao direcionarem suas avaliações para saber se os alunos aprendem ou apresentam dificuldades na aprendizagem. A maioria observa a avaliação como uma forma de “saber” a eficiência ou ineficiência do ato de educar: “Para detectar se o assunto foi aprendido ou não” (Professor da EJA ³ 3ª etapa)

Os professores se preocupam dar suas respostas com base na justiça ou não em se atribuir notas. A preocupação está mais para a complexidade de se medir a capacidade do que realizar diagnóstico.

E difícil medir capacidade de inteligências e formação de cada um, porque requer do professor muita habilidade, para não cometer injustiça no ato da avaliação. O médico mata um paciente. O professor pode muito bem matar no decorrer de uma carreira inúmeras pessoas. Porque ele castrou toda aquela clientela, sua alma, seu espírito, seu cérebro para o resto da vida (Professor da 3ª etapa de Ciências/2014, depoimento verbal)

Analisando as respostas, observa-se que os professores têm consciência da complexidade do ato de avaliar, mas preocupam-se

com a aferição da nota na demonstração do desempenho do aluno em termos de assimilação dos conteúdos.

É difícil retirar do todo uma parte e examiná-la isoladamente. Este procedimento, além de favorecer a uma análise parcial da realidade, quando processada sem referenciá-la ao todo, pode comprometer a visão da totalidade e, conseqüentemente, direcionar ações dissociadas do seu universo. Contudo, verifica-se que qualquer uma das opções especificadas estão comprometidas com uma ideologia ([CANDAU, 2001](#)).

Os professores não são unânimes quanto à ênfase dada ao conteúdo. Uns admitem a importância e a relevância do conteúdo ser cobrado nas avaliações. Outros nem tanto, justificando que há outros aspectos que também poderiam ser avaliados. “Os dois pesam bastante porque nunca conseguimos só avaliar um elemento, uma vez que trabalhamos com pessoas bastante diferentes e até com uma frase podemos avaliar” (Professor de Ciências da 3ª Etapa/2014)

As respostas obtidas foram de que o tipo de avaliação que atualmente a escola vem executando nada tem a ver com a proposta progressista de avaliação. Segundo os professores a avaliação é arbitrária pelo fato de que ela apenas é estatística e classificatória. “não concordo porque esse processo de avaliação não atesta a capacidade do aluno” (professor EJA da 3ª Etapa/2014), ou ainda pela assertiva

Não concordo, porque avaliar requer certos requisitos tais como: vivenciar o dia-a-dia em relação ao mundo para o educando buscar seu espaço e como é feitas avaliação atualmente não se avalia. Aprova-se ou reprova-se o aluno, logo a escola

³ Nomenclatura para designar Educação de Jovens e Adultos

não está ocupando seu papel (Professor da 2ª Etapa/2014 ⁴, depoimento verbal)

Os professores não aceitam mais a avaliação do tipo classificatória, mas em contrapartida, não sabem como apresentar sugestões que substitua a tradicional. É comum de um mesmo sentimento. A avaliação classificatória é injusta, desleal e arbitrária, mas sentem-se inseguros e indefesos em optar por outro processo. Posto que:

Acompanhando sistematicamente o aluno e principalmente que as pessoas (supervisores, orientadores) tomem consciências de que é necessário que o aluno tenha conhecimento e não a nota. Então que o sistema mude. Mas não sei de que maneira (Professor de História da 4ª Etapa/2014, depoimento verbal)

De alguma forma ou outra, ainda se resiste com consciência na avaliação classificatória. Apesar de que todos os professores são contra a esse tipo. Então de que forma mudar?

Essa não é uma tarefa muito fácil, mais se percebe um avanço significativo na forma de se conceber a avaliação. O primeiro passo deu-se no momento em que desvelou-se a avaliação de natureza “classificatória” é nociva e só serve ao propósito de manter a ordem e a disciplina na sala de aula. O passo seguinte, sem perder o equilíbrio, se dará a partir do momento que o professor se sentir seguro dos objetivos a alcançar (HOFFMANN, 2003).

As respostas dadas pelos professores e professoras, apontam para um discurso, mas a prática é outra. Esse abismo existe

não só pelo fato das ações não corresponderem com a práxis pedagógica, apesar de o discurso ter outro tom.

E ainda, a avaliação está bastante relacionada a outros termos frequentemente associada e geralmente confundida, como passar uma pesquisa, por exemplo. Esses termos deveriam ser distinguidos entre si, pois o significado que se dá às palavras costuma influenciar o fazer pedagógico do professor.

O problema ocorre quando se discute avaliação dentro de uma perspectiva ligada apenas à parte intelectual de quem está sendo avaliado. Se o aluno aprendeu ou não. Nesse sentido a avaliação é conteudista no momento que só privilegia o conteúdo.

Os professores ao direcionarem suas respostas para saber se os alunos aprenderam ou apresentam dificuldades na aprendizagem, em sua maioria, relacionam a avaliação como uma forma de “saber” a eficiência ou ineficiência do ato de educar: “Para detectar se o assunto foi aprendido ou não” (Professor da 3ª etapa). É bom lembrar que a maioria dos professores estão preocupados em documentar a avaliação em forma de média, isto é, implicitamente ele se vê “obrigado” a registrar alguma coisa, se não dirão que não está avaliando.

Avaliação sem o caráter diagnóstico torna-se apenas verificação, de aprendizagem, isto é tira-se o constitutivo da avaliação: a tomada de decisão. Quando um professor avalia um aluno, e este mesmo aluno fracassa continuamente sem que o professor tome a iniciativa de buscar causas e superá-las, ele está apenas fazendo verificação.

Imagine-se que uma pessoa vai ao médico por sentir fortes dores nas costas. De

⁴ Esta etapa corresponde à 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental

início o médico constata ser uma pneumonia, e apesar de diagnosticar não prescreve nenhum remédio. Depois de 15 (quinze) dias o paciente retorna ao médico sempre reclamando das dores. O médico verifica que a pneumonia já tomou conta de seu pulmão esquerdo e já está no lado direito. Consequência: o paciente morre ([LUCKESI, 1988](#)).

Veja agora o caso do professor: no 1º bimestre a turma se saiu mal com a maioria obtendo 06 (seis) pontos, no 2º bimestre verifica que obtiveram 04 (quatro), no 3º bimestre verificou-se 03 (três). E finalmente no 4º bimestre 01 (um). O professor apesar de ter esse quadro não interviu para modificar o rendimento dos alunos. Resultado: a maioria dos alunos ficaram reprovados. Não resta dúvida que ação do médico e do professor foram maléficas para os grupos com que interagiam.

Então, colocado nestas proporções a avaliação apenas constata alguma coisa. É claro que o médico que verificou a pneumonia no paciente, de imediato deveria tomar uma decisão: aplicar o antibiótico, se uma dose não deu resultado, aplica-se outra até que o paciente sare. O professor ao verificar que seus alunos estão fracassando, ele terá que rever seus objetivos, mudar sua metodologia. Enfim, fazer alguma coisa para que os alunos aprendam.

Uma das avaliações recorrentes que se apresenta como um instrumento capaz de não reduzi-la a um só momento, é a avaliação no processo. No entanto, é preciso que a avaliação no processo não venha se tornar uma arma contra o aluno. Ela surge da necessidade de proporcionar aos educandos vários momentos do aluno ser avaliado. É proporcionar uma visão muito mais ampla da avaliação na forma de não legitimar o

caráter excludente. Não só na forma de administração (de quantas vezes se avaliará), mas nas determinações dos objetivos a serem alcançados, visto dessa forma poder-se-ia dizer que a avaliação não se limita na exigência da frequência do aluno, como subterfúgio legal ([DEMO, 2000](#)).

Na forma de avaliação no processo verifica-se que esta modalidade exige do aluno frequência diária, visto que esta acontece a todo momento, logo o aluno infrequente já encontra-se em desvantagem em relação aos outros.

E isto é típico da sociedade capitalista, pois de certa forma aqueles que não precisam vender “bombom” ou reparar carros para ajudar na economia de casa, estão privilegiados em relação aos que precisam dividir o tempo da escola com o “trabalho”. Visto assim, a exigência da presença frequente do aluno, inevitavelmente, torna avaliação antes de acontecer seletiva.

Para [Hoffmann \(2005\)](#), o discurso parece perder sentido. Posto que se tem “consciência” de que o que se faz é errado. Mas não tendo outra saída, o professor tem de render às circunstâncias do sistema.

É preciso que a avaliação no processo não venha se tornar uma armadilha. Ela surge da necessidade de proporcionar aos educandos, vários momentos do aluno ser avaliado. É proporcionar uma visão muito mais ampla da avaliação na forma de não legitimar o caráter excludente. Não só na forma de administração (quantas vezes se irá avaliar), mas nas determinações dos objetivos a serem alcançados, visto dessa forma poder-se-ia dizer que a avaliação não se limita na exigência da frequência do aluno, como subterfúgio “legal” ([LUCKESI, 2011](#)).

Apesar de a avaliação ter uma característica essencial, que é a tomada de decisão,

infelizmente o que a escola vem fazendo é simplesmente a verificação. E mesmo que o professor esteja predisposto a realizar a avaliação como diagnose, ele enfrentará um problema sério - a exigência no cumprimento dos conteúdos curriculares, se defrontando com situações conflitantes: primeiro, o idealismo pedagógico, o querer assumir a avaliação como caráter diagnóstico. Essa atitude perpassa por uma definição pedagógica e política no Projeto Político Pedagógico da Escola. Segundo verificar que apesar da avaliação ser uma tomada de decisão, o professor precisa necessariamente cumprir com as exigências acerca dos conteúdos programáticos, e na entrega dos diários, o que demanda um certo tempo. No entanto, se o professor optar por educação que possibilite aos alunos além da instrumentalização teórica, as habilidades e os conteúdos necessários para a formação de sua consciência crítica, a avaliação passa a desempenhar uma função diferente daquela praticada pela maioria dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se decidiu discutir a avaliação na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Duarte de Azevedo, nas 3ª e 4ª Etapas, tinha-se a convicção de que o tema em questão não se esgotaria neste trabalho, mas se insere em uma perspectiva de continuidade para trabalhos posteriores.

Sem querer cometer injustiças, verificam-se esforços de professores e coordenadores pedagógicos na tentativa de colocar como ponto de pauta nos planejamentos e nas reuniões pedagógicas este tema, uma vez que cada professor (a) já decidiu a forma mais conveniente de se avaliar.

A partir das falas dos professores, pode-se constatar que a EJA sofre discriminação de diretores, professores e coordenadores que não atuam nesta modalidade. Isto é perceptível no momento que se anuncia que “EJA é enrolação”, ou “na EJA ninguém trabalha”. Isso de certa forma legitima o preconceito, a discriminação. Desconstruir esse paradigma não é nada fácil, posto que está em nível de formação de consciência e discurso.

O professor a par dessa situação deve estar consciente da importância política de sua competência no domínio do conteúdo da disciplina, no conhecimento de propostas alternativas para trabalhar tais conteúdos através do processo de sistematização das experiências e conhecimento dispersos e desorganizados que os alunos possuem. Ao educando vai ser exigido uma participação dinâmica na sala de aula e capacidade de compreensão, análise e síntese, e não apenas o que costuma fazer, memorizar fatos e outras informações.

Ainda, na tentativa de colocar a avaliação no âmbito da diagnose como retomada de decisão, o que vale mesmo é a classificação em média do aluno. Visto assim, a avaliação classificatória apesar das análises como injusta e arbitrária, o professor ainda utiliza e vai utilizar por muito tempo desses expedientes como efeito de comprovação de que avaliar é necessariamente ter que aprovar ou reprovar alguém.

Também há que considerar que a finalidade da Educação de Jovens e Adultos é corrigir a distorção idade e série dos alunos oriundos do ensino regular, e que após a correção dessa distorção retornariam para o ensino regular. Entretanto, o que se percebe não é isso. Posto que é mais atrativo cursar duas séries em um ano. Assim, a fina-

lidade inicial da EJA não se perfaz na prática.

Não se quer com isso, deixar implícito de que deve haver uma redução na qualidade do processo de ensino dos jovens e adultos, mas torna-se imperativo asseverar que não se pode justificar, o avanço da EJA como algo “normal” e “necessário” para estes alunos. Do ponto de vista da eficiência e eficácia do Ensino do Regular, vislumbra-se que a EJA subsiste por ausência desses elementos, já que regular é aquilo que funciona dentro de padrões normal e regular, a EJA, seria então, uma excepcionalidade.

Dessa forma, o elemento essencial para que se dê à avaliação educacional escolar um rumo diverso ao que vem sendo exercitado, é o resgate da sua função diagnóstica. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá que assumir essa função. Entendido dessa forma, deverá se constituir em um instrumento dialético de avanço, um instrumento de identificação de novos rumos.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BLOOM, B. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Trad. de Liliam Rochlitz Quintão. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis. Editora Vozes, 2001.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 9. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2000.
- DINIZ, Terezinha. **Sistema de Avaliação e Aprendizagem**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Livros Técnicos e Científicos, 2001.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

HOFFMANN, Jussara. **Práticas avaliativas e aprendizagem significativa: em diferentes áreas do currículo**. Organizadores Janssen Felipe da Silva, Jussara Hoffmann, Maria Teresa Esteban. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**, Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional Escolar: Para além do autoritarismo. **Revista ANDES**, São Paulo, n. 10 e 11, 1988.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**, ed. São Paulo: Cortez, 2011.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Artigo recebido em 07 de fevereiro de 2015.

Avaliado em 19 de agosto de 2015.

Aceito em 08 de setembro de 2015.

Publicado em 16 de novembro de 2015.

Como citar este artigo (ABNT):

DIAS, Aldeci da Silva. Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos na Escola Municipal José Duarte de Azevedo: discurso e prática dos professores. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 5, n. 1, p. 99-113, jan./jun. 2015.